

E por falar em ensino fundamental de nove anos, mais um equívoco: agora não precisamos mais alfabetizar... Agora é só letrar?

Isabela Mascarenhas Antoniutti de Sousa ¹

RESUMO - Este artigo traz reflexões acerca da formação do professor alfabetizador, reafirmando sua relevância, bem como as possíveis contribuições das disciplinas de Didática, Metodologia de Ensino, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado para concretização e construção de uma escola pública de qualidade. Para tanto, problematiza um entendimento pontual (aqui denominado equívoco), para então abordar diferentes concepções de alfabetização e letramento e suas implicações na formação do professor alfabetizador. Quanto ao suporte teórico, apoia-se na Legislação, que determina e orienta a Educação Nacional, em Fernandes (2003, 2005), Pimenta (2010), Tardif (2005) entre outros, para discutir a formação do professor e, quanto às especificidades do processo de alfabetização, contempla as contribuições de Freire (1989), Soares (2010, 2004), Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (2010), Kleiman (2007,1995) e Tfouni (1988 e 1995) entre outros. O artigo finaliza afirmando a necessidade de uma formação teórico-prática mais sólida e articulada.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Ensino Fundamental de Nove Anos. Formação de Professores. Didática e Práticas de Ensino.

Talking about nine-year elementary education, another mistake: should we now teach only a basic level of literacy?

ABSTRACT - This paper brings reflections on the literacy teacher education, reaffirming its relevance, as well as possible contributions from disciplines such as Didactics, Teaching Methodology, Teaching Practice and Supervised Internship to completing and building a quality public school. Therefore, it problematizes a limited understanding (here called mistake) and then discusses different conceptions of literacy teaching and their implications for the teacher's education. As for the theoretical support, it is based on the Legislation, which determines and directs the National Education, on Fernandes (2003, 2005), Pimenta (2010), Tardif (2005) among others, to discuss teacher training and, as to the specifics of literacy instruction process, includes the contributions of Freire (1989), Soares (2010, 2004), Ferreiro and Teberosky (1985), Ferreiro (2010), Kleiman (2007.1995) and Tfouni (1988 and 1995) among others. The article concludes by reaffirming, the need for a more solid and articulate theoretical and practical training. **Keywords:** Literacy teaching. Nine-year elementary education. Teacher training. Didactics, Teaching Methodology, Teaching Practice and Supervised Internship.

¹ Doutoranda do PPGEdu-Faculdade de Educação, PUCRS.

Introdução

A ideia de escrever este texto surgiu da necessidade de compartilhar uma experiência pontual que tivemos num encontro de formação continuada de professores, num município do interior de Santa Catarina, quando discutíamos e estudávamos as diretrizes pedagógicas do ensino fundamental de nove anos. Partindo especificamente de um comentário feito por uma das professoras participantes do encontro acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, este texto se propõe a problematizar a formação inicial do professor alfabetizador, bem como apontar algumas pistas que possibilitem uma formação teórico - prática mais sólida e articulada. Para tanto, apoiado em autores como Freire (1989), Tfouni (1995), Kleiman (1995), Soares (2004; 2010) e na legislação vigente, o texto apresenta inicialmente, um breve panorama da implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado de Santa Catarina, seguido das diretrizes pedagógicas que a orienta e do suposto equívoco evidenciado no depoimento da professora. Em relação às possíveis e necessárias contribuições das disciplinas de Didática, Metodologia de Ensino, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado para a formação do professor alfabetizador, compartilha as contribuições de Tardif (2002; 2005) e Libâneo (2002), além de outros autores. Vale salientar que tais reflexões acabaram por instigar a escolha do tema da tese de doutorado da autora, ainda em construção: A Prática de Ensino no Curso de Pedagogia como um importante espaço de ensino, aprendizagem e articulação de saberes na formação do professor alfabetizador.

2. Revisitando a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado de Santa Catarina: entre a legislação e os fatos

Há uma dramática realidade apontada por Azevedo, Marques e Prado (1997) instigando inúmeras pesquisas que buscam compreender os desafios na alfabetização escolar: “A escola brasileira vem, há muito tempo, produzindo analfabetos, ou seja, os alunos passam pela escola sem aprender” (p. 38). Nesse contexto, também é possível observar, alguns esforços por parte do Governo Federal em promover ações que contribuam para a erradicação do analfabetismo no Brasil, dentre eles a implantação do ensino fundamental de nove anos.

No documento do MEC ‘Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação’ de 2006, encontramos registrado: “o ingresso das crianças com seis anos no Ensino Fundamental visa a garantir um maior período de vivência escolar, ampliando as possibilidades de aprendizado” (BRASIL, 2006). Para tanto, segundo tais orientações, era fundamental que os sistemas de ensino revissem suas concepções e práticas de alfabetização, problematizassem os tempos e espaços escolares, repensassem e reestruturassem a avaliação, fizessem reflexões sobre a infância e reorganizassem o espaço educativo no seu conjunto, nos nove anos de trabalho escolar.

Em Santa Catarina, a obrigatoriedade do ingresso aos seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos, a partir do estabelecido na lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, foi vivida de maneiras muito distintas pelos sistemas de ensino. Alguns municípios

acolheram a obrigatoriedade já implantando a matriz curricular de nove anos, outros permaneceram na matriz de oito anos. As escolas privadas, contrariando o que diz a lei no que se refere à garantia da terminalidade (o direito de o aluno concluir seus estudos na matriz curricular onde iniciou sua vida escolar) apenas alteraram a nomenclatura das séries e avançaram um ano. Assim, a 1ª série do ensino fundamental de oito anos passou a se chamar de 2º ano do ensino fundamental de nove anos.

O Estado de Santa Catarina acolheu, em 2006, as crianças de seis anos, mas permaneceu até 2007 com a matriz curricular de oito anos. Sendo assim, a maioria dessas crianças não teve um ensino compatível à proposta de implantação do ensino fundamental de nove anos e, conseqüentemente, podem não ter se alfabetizado em tempo hábil. Junta-se a isso o fato de o governo estadual, pautado em orientações do MEC, adotar a promoção automática, ou seja, o avanço das crianças para as séries seguintes sem o devido cuidado com o ensino. Como consequência, tendo sua aprovação garantida (mesmo sem aprendizagem) até o final do ensino fundamental, assistimos ao fracasso coletivo dessas crianças no que tange à aprendizagem escolar.

Numa tentativa de corrigir as distorções vividas nos diferentes sistemas de educação (federal, estadual, municipal e privado), em 2009 as Diretrizes Operacionais para a implantação do ensino fundamental de nove anos são retomadas, por meio do Parecer CEB nº 22/2009, que altera, principalmente, a data corte de ingresso no ensino fundamental e o tratamento diferenciado

às crianças que já frequentaram dois anos de Pré-Escola.

Esses ajustes permanentes sinalizam o quanto foi (e está sendo) confusa a implantação do ensino fundamental de nove anos, não somente no que se refere às questões legais, mas principalmente àquelas que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem das crianças, à reformulação curricular e à formação de professores, foco da nossa reflexão.

3 As diretrizes pedagógicas: caminhos ou descaminhos?

As orientações pedagógicas do MEC (2006) enfatizam dois conceitos fundamentais que devem ser considerados ao longo dos anos de escolaridade, principalmente nos anos iniciais: a alfabetização e o letramento. Emergem, então, alguns questionamentos: Afinal, o que é ser alfabetizado? O que é ser letrado? Processos idênticos? Diferentes? Complementares? Qual é o papel da escola? E do professor?

Essas, entre outras dúvidas, geraram muita ansiedade e desconforto, principalmente às escolas e aos professores, que perdidos, sem orientação, sem espaço, tempo e materiais adequados, depararam-se frente a uma dura realidade.

É bem verdade que a implantação de mais um ano no ensino fundamental já havia sido apontada pela lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, passando a ser meta para a educação nacional a partir da lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação. No entanto, essa orientação era desconhecida pelas escolas, que passaram a se

perguntar: Como colocá-la em prática? O que muda? Apenas mais um ano de escolaridade? O que seria trabalhado no currículo? Como seria a organização dos espaços e dos tempos escolares? Quem seriam os professores que trabalhariam com essas crianças?

A partir desses e de outros questionamentos, algumas discussões passam a ser recorrentes no meio educacional versando sobre concepção e características da infância e principalmente sobre os conceitos de alfabetização e letramento.

Numa tentativa de esclarecer a implantação e o funcionamento do ensino fundamental de nove anos, o Ministério da Educação elabora e divulga documentos orientadores contendo um denso referencial teórico acerca da infância, da alfabetização, do currículo e da avaliação além do “passo a passo” desse processo de implantação, contendo desde a legislação que amparou a implantação do ensino fundamental de nove anos ao como deveria ser e acontecer a formação de professores que atuariam nas séries iniciais deste novo currículo. No entanto, essas orientações chegaram até as escolas como prescrições, praticamente como um manual de instruções contendo, inclusive, os questionamentos mais comuns dos educadores, como se pode observar nos documentos ‘Ensino fundamental de nove anos – Orientações Gerais’ de 2004 e ‘Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação, lançado em 2009.

Em alguns estados e municípios brasileiros observou-se certa mobilização para compreender e efetivar a implantação dessa nova matriz curricular de nove anos, como encontros

de estudo e cursos de ‘capacitação’. E, foi, num desses encontros promovidos por uma das Gerências Regionais de Educação de Santa Catarina - GERED/SC, que ouvimos de uma professora que participava do encontro: *Agora não precisamos mais alfabetizar, agora é só letrar!* Mas o que ela queria dizer com isso? Por que não mais alfabetizar? Por que só letrar?

A manifestação dessa professora causou-nos perplexidade e, só nesse momento, percebemos de fato, o quanto esses novos conceitos precisavam ser estudados, discutidos e elucidados nas escolas, nos encontros e cursos de formação continuada, bem como nos cursos de formação inicial de professores.

4 Ao equívoco... agora é só letrar!?

Na década de 1980, emerge no Brasil o termo letramento, como uma derivação do termo inglês *literacy*, que se relaciona com outros termos afins como alfabetização, leitura e escrita, ao mesmo tempo em que deles se distingue. Leite (2001, p. 28), afirma que:

O conceito de letramento surgiu, em nosso meio, na segunda metade dos anos 1980, exatamente no período em que o conceito de alfabetização passava por uma mudança teórica e pedagógica profunda: saímos de uma concepção de escrita centrada somente no código em direção a uma concepção de escrita centrada no processo simbólico.

Tfouni foi uma das primeiras estudiosas a não só utilizar, mas também a definir o termo letramento em confronto com o de alfabetização, conceito que reafirma em obra posterior: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos

sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20). A autora reafirma essa diferença entre alfabetização e letramento insistindo no caráter individual daquela e social deste.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. (TFOUNI, 1988, p. 9; 1995, p. 9-10).

Portanto, para a autora, o conceito de letramento, além de se referir às práticas sociais e coletivas de leitura e escrita, abrange questões relacionadas ao analfabetismo dentro de uma cultura e de uma sociedade grafocêntrica.

Kleiman (1995, p. 19) o define como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos também específicos. Em texto posterior, a autora declara entender letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181).

Nessa concepção, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade. Desta forma,

[é] na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de

assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p. 1).

Soares (2010, p.3) aponta, então, que há claras diferenças conceituais entre as abordagens de Kleiman e Tfouni:

Tfouni toma, para conceituar letramento, o impacto social da escrita, que, para Kleiman, é apenas um dos componentes desse fenômeno; Kleiman acrescenta a esse outros componentes: também as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem compõem o conceito de letramento. Em ambas as autoras, porém, o núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização.

No entanto, Leite (2001, p. 30) ressalta:

O mais relevante é reconhecer os pontos comuns: ambas reafirmam que o letramento refere-se ao envolvimento com as práticas sociais que incluem a leitura e a escrita e que somente o domínio do código não garante esse processo, como o longo domínio do modelo tradicional de alfabetização em nossa sociedade demonstrou.

Sobre esse respeito, Freire (1989), já abordava essa questão quando dizia: "Não basta saber ler 'Eva viu a uva', é preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho". Portanto, não basta simplesmente dominar a escrita como um instrumento tecnológico, é preciso considerar possíveis consequências políticas da inserção do aprendiz no mundo da escrita, ou seja, trabalhar considerando os múltiplos usos e funções da escrita na sociedade, potencializando as possibilidades de refletir criticamente sobre as relações sociais e econômicas (re)produzidas em nossa sociedade.

Magda Soares, em seu livro ‘Alfabetização e Letramento’ alerta que é

igualmente necessário um olhar específico ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita.

Etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de "levar à aquisição do alfabeto", ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo a alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (SOARES, 2010, p. 15)

Importante ainda ressaltar que o processo de alfabetização envolve, não só a dimensão individual, mas também a social, que depende de características culturais, econômicas e tecnológicas. Nesse sentido, é preciso compreender a alfabetização como um processo abrangente, que inclui a abordagem mecânica, do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de compreensão/expressão, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita e, também, a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas.

Após essa breve tentativa de elucidação dos termos *alfabetização e letramento*, é possível inferir que o entendimento da professora quando afirma "*que agora é só letrar*" está relacionado à importância que as práticas sociais de leitura e escrita e a valorização dos contextos e do trabalho pedagógico com os gêneros textuais (que vêm sendo abordados e enfatizados por alguns linguistas e educadores), ficando prejudicado o trabalho específico e necessário voltado para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

O artigo 'Letramento e alfabetização: as muitas facetas', de Magda Soares considera que o fracasso escolar, no que tange à alfabetização, pode ter como um dos motivos a desconsideração de aprendizagens essenciais para a aprendizagem da língua. A autora destaca que o processo de alfabetização é um processo multifacetado, que exige a mobilização de saberes de diferentes áreas do conhecimento. Sob essa ótica, a instituição formadora de professores precisaria abarcar em seu currículo esses múltiplos saberes.

Talvez se possa afirmar que na "modalidade" anterior de fracasso escolar – aquela que se manifestava em altos índices de reprovação e repetência na etapa inicial do ensino fundamental – a alfabetização caracterizava-se, ao contrário, por sua excessiva especificidade, entendendo-se por "excessiva especificidade" a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa "excessiva especificidade", apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 9).

Tendo em vista o avanço das pesquisas que demonstram a relevância de compreendermos a alfabetização como um processo, entendemos que pensar este conceito implica compreendê-lo para além da transcrição de um código, ou seja, que a construção da leitura e da escrita não podem prescindir do contexto sociocultural de uso. Logo, falar em alfabetização e letramento é uma redundância, pois ao separarmos estes conceitos estamos desconsiderando os avanços conquistados no campo da alfabetização, explicitados pelos autores já mencionados. E sob esse olhar, o equívoco não está somente no entendimento da

professora ao afirmar que “agora é só letrar”, mas também nas próprias diretrizes contidas nos documentos do MEC que orientam a implantação do ensino fundamental de nove anos. Esta conclusão, contudo, nos leva a um novo questionamento: Como a escola, o professor e as instituições formadoras de professores e as disciplinas específicas - Linguagens, Alfabetização, Metodologias - podem fazer valer esses saberes?

5 Formação inicial: Didática, Metodologias e Práticas de Ensino... quais poderiam ser suas efetivas contribuições?

Tentativas de respostas a esse questionamento têm sido abordadas em várias produções científicas da área. No entanto, os baixos índices de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, especialmente no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, evidenciados nos resultados da avaliação de desempenho dos alunos (como a Prova Brasil e a Provinha Brasil), sinalizam que, ainda, são muitos os desafios a serem equacionados. E, nesse contexto, compartilho com SOARES (2004), quando afirma a necessidade de a escola trabalhar os conhecimentos específicos da alfabetização nos cursos formadores de professores. Mas quais seriam as disciplinas a desenvolverem tais conteúdos?

Libâneo traz algumas contribuições quanto à necessidade de um olhar atento às particularidades metodológicas das diferentes disciplinas:

Quero apresentar ainda um terceiro argumento a favor da Didática e do seu desdobramento em Metodologias específicas. Sabemos da relação de interdependência entre teoria do ensino e teoria do conhecimento, entre teoria do conhecimento e teoria da aprendizagem. Dizendo em outras palavras, há uma interdependência entre o processo didático, o processo de conhecimento científico e o processo de assimilação ativa de conhecimentos. Se não distinguimos ciência e matéria de ensino, método da ciência e métodos de ensino, o processo de conhecimento científico de ensino e o processo de assimilação de conhecimentos, tende-se a incorrer na identificação entre investigação e ensino, entre a formação de um especialista da ciência e a formação geral dos alunos. Tais processos estão intimamente ligados entre si, mas não são idênticos. Precisamente para articulá-los no processo de ensino a partir das determinações sociais, didáticas, lógicas, psicológicas, é que se requer a Didática (LIBÂNEO, 2002, p. 21)

A contribuição de Libâneo nos faz pensar, então, sobre a necessidade de serem desenvolvidos nas disciplinas específicas de Linguagem e Metodologia da Alfabetização, conteúdos que levem em consideração as diversas dimensões e relações do aprender a ler e a escrever, ou seja, o ensino sistematizado da língua materna (incluindo a oralidade, a leitura, a escrita) e os métodos e concepções de alfabetização, não esquecendo que a aprendizagem da leitura e da escrita está diretamente relacionada ao contexto sociocultural.

Outro fato bastante intrigante e revelador diz respeito às escassas pesquisas voltadas à formação inicial do professor alfabetizador, fato constatado por mim no ano de 2011, quando pesquisava as produções científicas existentes no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Tenho consciência, como postulam

Zeichner (1993) e Garcia (1999), que a aprendizagem da docência se dá ao longo da vida. No entanto, é na formação inicial que deveria ser assegurada uma preparação compatível às funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Ainda, a formação inicial visa habituar os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e fazer deles práticos reflexivos (TARDIF, 2002). Portanto, essa etapa formativa ocupa um papel imprescindível no desenvolvimento de conhecimentos e valores que possibilitarão a permanente construção e reconstrução dos saberes docentes.

Em relação ao conceito de prática, salientamos que o entendimento aqui defendido não se reduz à ideia de que a teoria se comprova na prática, condicionando uma visão de que a primeira antecede a segunda. E tampouco que esta aplica soluções trazidas pela teoria em movimentos de padrões universais, descontextualizados, com modelos que reduzem a complexidade do mundo da vida e do trabalho, gerando o velho chavão "na teoria é uma coisa, na prática é outra". Ao contrário, tomo como referência a concepção de prática pedagógica entendida por Fernandes (2003):

[P]rática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 2003, p.376). [grifo da autora].

E, nessa perspectiva, ainda trazendo as palavras de Fernandes (2005), reiteramos a

concepção "da teoria dialeticamente imbricada com a prática, como faces indissociáveis do ato de conhecer".

Ao lançarmos o olhar à formação inicial do professor, é perceptível que a dissociação entre teoria e prática constitui-se mais uma das grandes questões a ser equacionada nos currículos dos cursos formadores de professores, e que dessa dissociação resulta um empobrecimento das práticas nas escolas. (PIMENTA, 2010, p. 41).

Nesse contexto, embora muitos autores refutem a ideia de modelo, as pesquisas sobre histórias de vidas de professores e sobre os saberes docentes, apontam cada vez mais que as experiências como alunos – o tipo de professores que tiveram e a maneira como foram ensinados – exercem grande influência na atuação futura desse aluno como professor. Por conseguinte, acreditamos que seja imprescindível o contato dos alunos ‘futuros professores’ com bons professores e práticas bem sucedidas, não no sentido de servirem de modelo, de cópia, mas para tê-las como referências para o saber fazer.

Consideramos, pois, que é nesse contexto que se inserem, e passam a ocupar um papel importante, as disciplinas de Didática, Metodologias, Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado.

Considerações Finais

As reflexões acerca das importantes contribuições dos estudiosos da área da alfabetização acrescida da revisitação de minha trajetória profissional como professora das séries iniciais em escolas públicas, na universidade e,

sobretudo, em cursos de formação de professores, nos impulsionou à pensar que nessa busca pela melhoria da qualidade da formação do professor inclui-se a necessidade de se levar mais a sério o ensino dos conteúdos previstos e/ou desenvolvidos nas disciplinas relacionadas à alfabetização, bem como a relação teoria/prática que se materializa nos estágios curriculares obrigatórios, nas práticas de ensino, nos trabalhos de monitoria e em todas as situações propostas no currículo do curso de Pedagogia, que envolvem as relações e dimensões do ensinar e do aprender.

Nesse contexto, é importante que pensemos na formação e nas experiências profissionais do professor que estará atuando como “formador dos futuros professores”, pois o que muitas vezes se presencia nas universidades é a inexperiência desse profissional com os anos iniciais, bem como uma formação desarticulada das exigências e necessidades das disciplinas relacionadas à alfabetização.

No que se refere à fala pontual da professora, foco da reflexão deste texto, “Agora não precisamos mais alfabetizar, agora é só letrar!”, pensamos que deflagra os famosos modismos na educação, ou seja, algumas tendências e/ou correntes teóricas que chegam até nossas escolas sem que haja uma análise profunda de seus verdadeiros significados e consequências para o ensino e para a

aprendizagem, gerando dessa forma, os tão comuns equívocos.

No entanto, após tantos estudos reveladores acerca do processo de alfabetização, é inadmissível pensarmos no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita sem que seja considerado o contexto histórico-cultural dos sujeitos envolvidos no processo, bem como o envolvimento com as práticas sociais que incluem o ler e o escrever. Assim, trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é uma opção política, é um ato político, como já destacava Paulo Freire e, por isso, implica numa nova postura do professor: o desafio agora é assumir uma postura política que envolve o conhecimento, o domínio do que se vai ensinar e uma postura crítica frente a esses conhecimentos e contextos de suas produções.

Por fim, defendemos a formação inicial do professor alfabetizador pautada em conhecimentos teórico-metodológicos capazes de provocar o diálogo entre teoria e prática, bem como uma aprendizagem significativa da e para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo, assim, uma prática refletida, teorizada e viabilizada como possibilidade de construção de uma escola pública democrática e de qualidade.

Referências

AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lúcia; PRADO, Elisabeth Camargo (orgs). **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1997. 3. ed.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.
_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá

outras providências. Brasília, D.O.U. de 10.01.2001.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os artigos 6, 30, 32, e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 16 set. 2011

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 set. 2008.

CONSELHO PLENO. **Parecer CNE/ CP n. 1, de 15 de maio de 2006.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 16 dez. 2009.

DECRETO nº. 4.804, de 25 de outubro de 2006. Publicado no D. O. U. nº 17.993 de 25 de outubro de 2006.

FERNANDES, Cleoni M.B.. Prática Pedagógica. In: MOROSINI et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. **A constituição do campo de saberes do professor em formação:** o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional. Projeto de Pesquisa. PPGEdu/UNISINOS, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática:** velhos e novos temas. Edição do Autor: 2002. Disponível em: <http://gtdidatica.sites.uol.com.br/textos/libaneo.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2008.

LEITE, S. A. S. (Org.) **Alfabetização e letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi/Arte Escrita, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade, teoria e prática. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. _____. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados:** o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores, idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

*Artigo submetido em julho de 2012
Aceito em dezembro de 2012*